



## **O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas - perceção dos professores**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor

**Sandra Gabriela Ribeiro Freitas**

**IESF- Escola Superior de Educação de Fafe**

2018/2019



## **O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas - percepção dos professores**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor

**Sandra Gabriela Ribeiro Freitas**

Sob a Orientação do Prof.º Doutor Victor Sil

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Victor Sil  
que com o seu saber me orientou  
na realização deste trabalho.

A toda a minha família,  
em especial à Francisca,  
à Luísa e ao Toni  
pelo companheirismo, compreensão  
e por estarem,  
incondicionalmente a meu lado.

Às minhas amigas, Cármen,  
Célia, Isabel e Lurdes  
pelo apoio, disponibilidade e  
colaboração na concretização  
da investigação.

A todos,  
o meu mais profundo agradecimento.

## Índice de tabelas

**Tabela 1** – Dados sócio demográficos dos sujeitos participantes no estudo

**Tabela 2** – Contexto profissional dos sujeitos participantes no estudo

**Tabela 3** – Opinião dos sujeitos inquiridos sobre a publicação do Decreto-Lei

**Tabela 4** – Percepção dos inquiridos sobre a implementação do Decreto-Lei

**Tabela 5** – Opinião dos inquiridos sobre as dificuldades na implementação do Decreto-Lei

**Tabela 6** – Opinião dos inquiridos sobre Práticas Inclusivas

**Tabela 7** – Opinião dos inquiridos sobre a Prática Docente

**Tabela 8** – Opinião dos inquiridos sobre as estratégias que permitem adequar o processo de aprendizagem

**Tabela 9** – Opinião dos inquiridos sobre as medidas e os recursos

## Índice de siglas e abreviaturas

**AEDEE** – Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

**APA** – American Psychological Association

**CAA** – Centro de Apoio à Aprendizagem

**CDPD** - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

**CE** - Conselho das Escolas

**CEI** - Currículo Específico Individual

**CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**EMAEI** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**NE** – Necessidades Educativas

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PEI** – Programa Educativo Individual

**PIT** – Plano Individual de Transição

**RTP** – Relatório Técnico Pedagógico

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (acrónimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

## Resumo

A educação inclusiva envolve um repensar profundo da cultura, da política e da prática pedagógica de uma escola, tendo como missão a ética, a justiça e os direitos humanos. Por este motivo, o objetivo deste estudo é analisar como decorre a apropriação e implementação do novo enquadramento legal da inclusão dos alunos com necessidades educativas (NE) nas turmas tal como, as atitudes, dificuldades e práticas educativas dos docentes. Para obter a informação pretendida realizaram-se inquéritos por questionário a diversos docentes de diferentes níveis de ensino. Perante a análise da informação recolhida verificou-se que a maioria dos inquiridos conhece o novo regime jurídico, no entanto para a maioria ainda existem diversas dificuldades na sua implementação. Alguns dos resultados obtidos manifestam inquietações em relação ao processo de inclusão, anotando como pertinentes algumas condições importantes para a sua melhoria, tais como, a formação dos professores, as condições das escolas (recursos físicos e humanos) e o número de alunos por turma.

**Palavras chave:** Educação Inclusiva, Necessidades Educativas, Potencialidades, Regime Jurídico, Medidas de Suporte, Escola e Professores.

### Abstract

Inclusive education involves a profound rethinking of a school's culture, politics and pedagogical practice, with its mission being ethics, justice and human rights. For this reason, the aim of this study is to analyze how the appropriation and implementation of the new legal framework for the inclusion of students with educational needs (NE) in the classes, such as the attitudes, difficulties and educational practices of teachers. In order to obtain the desired information, questionnaire surveys were carried out with various teachers of different educational levels. Given the analysis of the information gathered, it was found that most respondents know the new legal regime, but for most there are still several difficulties in its implementation. Some of the results expressed concerns about the inclusion process, noting as relevant some important conditions for its improvement, such as teacher training, school conditions (physical and human resources) and the number of students per class.

**Key words:** Inclusive Education, Educational Needs, Potentialities, Legal Regime, Support Measures, School and Teachers.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	3
Índice de tabelas .....	4
Índice de siglas e abreviaturas .....	5
Resumo .....	6
Abstract .....	7
Introdução.....	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	11
1. Educação Inclusiva .....	11
1.1. Inclusão escolar em Portugal .....	14
1.1.1 Os professores e a inclusão .....	17
1.1.2 A Formação .....	18
1.1.3. Respostas educativas.....	21
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO .....	23
1. Questão de Base/Problema.....	23
1.1. Pergunta de investigação .....	24
1.2. Objetivos da investigação .....	24
CAPÍTULO III – ESTUDO EMPIRICO .....	25
1. Método .....	25
1.1. Abordagem metodológica .....	25
1.2. Amostra .....	25
1.3. Instrumento de recolha de dados .....	26
1.4. Procedimentos de aplicação na recolha de dados .....	26
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	27
1. Apresentação dos resultados .....	27
2. Discussão dos resultados.....	34
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES .....	39
Referências Bibliográficas .....	42
Anexos .....	49



## Introdução

As escolas deparam-se com grandes desafios para responder às necessidades de todos os alunos, face à heterogeneidade das turmas e à introdução de alterações ao nível dos currículos, que se pretendem mais flexíveis, mais explícitos e diferenciados. Compete então à escola encontrar formas de responder efectivamente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma escola efectivamente inclusiva, uma escola que a todos aceite e trate de forma diferenciada. Os alunos são todos diferentes: apresentam potencialidades e necessidades diferentes; aprendem de formas diferentes, em diferentes tempos e com diferentes ritmos; possuem diferentes inteligências; apresentam características pessoais distintas relacionadas com a cultura, religião, valores, modo de vida, ideologias, ambiente envolvente, estrutura física e personalidade.

Assim, é imprescindível compreender as diferenças que existem entre os alunos, para que adquiram o maior número de competências, atendendo às suas potencialidades e necessidades, devendo o professor diferenciar na sala de aula, dando oportunidade aos vários saberes, de forma a ultrapassar as limitações pessoais. Para tal, é extremamente importante que os professores se sintam aptos para, sempre que necessário, conseguirem fazer alterações curriculares adequadas a essas mesmas potencialidades e necessidades. Estas alterações pressupõem articulação e um trabalho colaborativo entre todos os profissionais de educação: professores do regular, professor de apoio educativo, professor de educação especial, assim como outros intervenientes; psicólogos; terapeutas; alunos; e encarregados de educação.

Caso não se verifique a aceitação e o respeito pela individualidade, um elevado número de alunos não conseguirá alcançar os objectivos propostos, o que consequentemente provocará um aumento da sua frustração e do insucesso escolar. Para que tal não ocorra, devemos ficar atentos em relação aos nossos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas, com abertura e disposição para rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas. Desta forma, será possível criar, descobrir e reinventar estratégias, aplicar adaptações curriculares e realizar atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos e de cada um dos alunos. É nessa perspetiva que falamos de inclusão, em que todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos, em que a prática inclusiva é contar com currículos amplos, flexíveis e abertos, no qual não se considerem somente as capacidades cognitivas, mas sim ter uma visão holística e valorizar todas as capacidades.

É esta linha de investigação que justifica a escolha do nosso tema. Este projeto está disposto em duas partes: a primeira, constituída pelo Capítulo I e a segunda constituída pelos Capítulos II, III, IV e V.

O Capítulo I é dedicado ao enquadramento teórico do estudo e apresentada uma revisão da literatura focada nas opiniões de alguns autores, bem como a importância dos docentes para a inclusão, a formação e as respostas educativas.

No Capítulo II é referente ao enquadramento do estudo, no qual apresentamos a questão base que nos conduziu à realização desta investigação, as hipóteses deste trabalho, assim como os objetivos traçados, que pretendemos alcançar.

No Capítulo III é dedicado ao desenho do estudo empírico, isto é, partindo de uma introdução onde se situa a relevância do estudo é descrito o método. Neste faz-se ainda a caracterização dos participantes, apresentam-se os instrumentos de recolha de dados, relatando quais os procedimentos usados e, por fim, definem-se os procedimentos aplicados.

O Capítulo IV apresenta a descrição dos resultados, com recurso aos métodos estatísticos e a discussão destes, onde expomos resumidamente os principais factos apurados.

O projeto culmina no Capítulo V com as considerações finais, abordando alguns contributos que o nosso trabalho pode fornecer e as limitações do estudo.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Educação Inclusiva

A publicação da “Public Law” nos EUA em 1975, veiculou um conjunto de direitos iguais para todos os cidadãos na área da educação, e teve repercussões no mundo inteiro. Uns anos mais tarde, em 1978 no Reino Unido, o “Warnock Report” dá origem ao aparecimento da designação Necessidades Educativas Especiais (NEE), integrando crianças deficientes, sobredotados, de rua, nômadas, emigrantes, marginais, desfavorecidas, ou de outras minorias étnicas, e que constitui o passo mais significativo antes da adoção da Declaração de Salamanca em 1994, que vem dar origem à fase da Inclusão. Este princípio enraíza-se de forma simples, no sentido fundamental, da igualdade entre todos, estando profundamente ligado às questões de direitos humanos (Ferreira, 2007) (Fonseca, 2002) (Stainback & Stainback, 1999) (Conselho Nacional de Educação, 1999).

No âmbito educativo, o princípio da inclusão encontra-se incontornavelmente ligado à Declaração de Salamanca, que define “Os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e respectivo Enquadramento da Acção”, emanada da Conferência Mundial da Unesco em 1994, a qual consubstancia que as escolas “deveriam acomodar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (p. 3). Neste sentido, “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível” (p. 5).

Nasce assim, mais que a mera integração nas escolas dos alunos deficientes, a adoção de uma pedagogia centrada no aluno e de uma “educação para todos”, em que a escola terá de ser capaz de oferecer oportunidades de aprendizagem a cada um dos seus alunos, segundo as suas necessidades e no respeito pelas suas diferenças. Este novo conceito implicará mudanças significativas na metodologia e nos planeamentos globais da educação e da escola.

Decorrente deste espírito, surge então, a “Escola Inclusiva”, na Declaração de Salamanca (1994) que proclama:

Escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência,

numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (viii)

Este documento representa, a mudança de uma estratégia global de educação, implicando uma profunda reforma da escola regular, que trará benefícios para Todos, especialmente para os mais vulneráveis do nosso sistema.

Com o tratado de Salamanca em 1994, assinado também por Portugal, define-se as Escolas Inclusivas e uma pedagogia centrada na criança, o que leva também o nosso país a adoptar uma nova filosofia nas escolas regulares, tendo em vista uma educação para todos. A UNESCO (1994) defende como fundamental, a educação de todos os indivíduos em escolas regulares com base em práticas e orientações inclusivas, sendo as escolas consideradas como:

Os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (p. 2)

O caminho não tem sido pacífico e a discussão continua em aberto, mas a filosofia de mudança, patenteada neste documento, reflete a necessidade da construção de uma escola para todos, independentemente da sua condição e capaz de oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem. Rodrigues (2003), refere que:

A educação inclusiva tem-se assim tornado num campo de polémicas em que se defrontam “idealistas” - defendendo a possibilidade e a necessidade (e mesmo inevitabilidade) da inclusão na escola - e - “pragmáticos” - conotados com posições favoráveis a que os alunos assumam precocemente um lugar julgado às características que alguém julga que eles possuem. (p.8)

Correia (2003) encara que esta mudança deveria ser abordada com precaução, para que não se depreciem os apoios e o papel da Educação Especial, e também para não se cair em fundamentalismos quando se fala em inclusão de todos os alunos, com NEE, nas classes regulares.

Ainscow & Ferreira (2003), Ferreira (2007), Rodrigues & Magalhães (2007) afirmam que, numa perspetiva inclusiva, todos os alunos, independentemente das suas características

personais, psicológicas ou sociais, devem frequentar as escolas/classes regulares e aí receber um atendimento de qualidade, adequado às suas necessidades, tornando-se mais equitativa e sendo o pilar de uma sociedade mais justa.

A noção de inclusão reveste-se de uma dimensão humana, emocional e afectiva que a distingue do conceito de integração. Rodrigues (2003), foca que a integração tornou-se, apenas, na presença física de alunos com dificuldades numa turma de Ensino Regular, enquanto considera a inclusão como que “um sentimento e prática mútua de pertença entre a escola e a criança”. (p. 95)

Por seu lado Correia (2008), reforça esta dimensão ao propor que um novo modelo de escola crie um sentido de comunidade entre todos “tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” (p. 33). Sendo uma realidade educacional contemporânea, a educação inclusiva requer que se corte com estereótipos e preconceitos e que a escola pública seja de todos, proporcionando oportunidades de ser e de aprender a todos, indiscriminadamente, não sendo, esta uma missão exclusiva da escola, mas sim de toda uma sociedade.

Um outro marco importante para a mudança de paradigma foi a cimeira de 2007, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, que o Ministério da Educação organizou, com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE), a audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education*. Nesta audição, jovens de 29 países tiveram a oportunidade de expressar os seus pontos de vista sobre educação inclusiva, de acordar sobre os seus direitos e fazer as críticas que consideraram necessárias enquanto membros da sociedade.

No entender de Correia (2008), o conceito de inclusão prolonga-se para além das NEE, uma vez que assume a existência de uma heterogeneidade entre os indivíduos, considerada como factor positivo, gerador de um ambiente educativo muito mais enriquecedor e proveitoso para todos. Pretende, assim, que o aluno com NEE frequente as escolas regulares e, sempre que possível, a classe regular, onde deverão atuar os serviços especializados, de acordo com as suas necessidades e características. Outros autores, referidos por Gaitas e Morgado (2010), referem que o desenvolvimento do conceito de inclusão corresponde à atual perspectiva sociocultural da educação, que encara a aprendizagem do indivíduo como um processo de construção “de carácter intrinsecamente social, interpessoal e comunicativo”. (p. 359)

Assim, a construção de uma Escola que pratique uma política e cultura inclusiva constitui o grande desafio no sistema educativo e consequentemente de todos, no qual é necessário

apostar numa educação diferenciada, exigindo a criação de oportunidades de aprendizagens significativas e personalizadas, num contexto rico de experiências e interações vividas no colectivo.

Uma sociedade inclusiva deve ter sempre em consideração as condições de igualdade de oportunidades de participação social, logo condições de acessibilidade a todos e em diferentes contextos. Neste âmbito, os professores e as suas concepções sobre a educação inclusiva têm um papel fulcral na implementação deste paradigma educacional e a sua eficácia poderá ser influenciada pelas crenças e atitudes dos profissionais, Artiles, Kozleski & Waitoller (2011). Por isso, estudar as questões associadas à apropriação/operacionalização de uma educação inclusiva implica conhecer as opiniões dos docentes acerca deste modelo de educação.

Em 2015, a Declaração de Incheon estabelece uma nova concepção na área da educação, para os próximos 15 anos, apresentando como meta “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (p. 1), referindo ainda que a inclusão deve ser um princípio basilar da educação a par com a equidade, assegurando que “ninguém é deixado para trás” (*Ibidem*, p. 2)

### **1.1. Inclusão escolar em Portugal**

Fazendo uma viagem histórica pelos percursos dos apoios a alunos com necessidades educativas especiais, podemos constatar que já em 1984 peritos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) tinham proposto três fases para o percurso português, no que diz respeito ao atendimento desta população (Bairrão, 1998). Assim, a primeira fase abrange a segunda metade do século XIX e caracteriza-se pela criação de instituições de iniciativa privada vocacionadas para o atendimento de cegos e surdos. A segunda fase acontece desde o início do século XX até à década de setenta e caracteriza-se pela criação de centros de educação especial e pela realização de formação especializada de professores. Por último, a terceira fase inicia-se nos anos setenta e principia o processo de integração dos alunos com deficiências, à exceção da mental. Nesta fase foram criadas as equipas de Educação Especial com a finalidade de prestar apoio a alunos com deficiências sensoriais e motoras integradas no sistema regular de ensino (Bairrão, 1998). Posteriormente, surge uma quarta fase chamada de «inclusão», que tem início na década de oitenta, prosperando nos anos noventa, e que será potenciada ao longo do século XXI (Serrano, 2005).

No nosso país, a 7 de janeiro de 2008, foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, que revogou o decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, cujo propósito foi a regulamentação da

designada Educação Especial e um dos seus aspetos fundamentais é a definição, para efeitos de elegibilidade (art.1.º).

O Decreto-Lei nº 3/2008, surge numa perspectiva de educação inclusiva, pretendendo dar resposta à diversidade de características e necessidades dos alunos, determinando a existência de apoios especializados. A sua aplicação abrange desde a educação pré-escolar, ao ensino particular e cooperativo, destinando-se aos alunos com NEE de carácter permanente, ou seja, com limitações significativas ao nível da actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. No âmbito da aplicação de medidas de Educação Especial, esta restrição, vem estreitar o leque de alunos que delas poderiam usufruir. Este decreto prevê a constituição de “escolas de referência” para atender necessidades mais específicas como a surdez, a cegueira ou baixa visão, o autismo e a multideficiência. Define as etapas relativas ao processo de encaminhamento do aluno para os serviços de Educação Especial: desde a referenciação (identificação dos motivos pelos quais se suspeita que o aluno poderá necessitar de um apoio especializado); a avaliação da problemática do aluno, feita por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF); até à elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) com base na avaliação realizada e um Programa Educativo Individual (PEI), caso no RTP se confirme a existência de NEE de carácter permanente. Este decreto estabelece as medidas educativas a adoptar: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual (CEI) e tecnologias de apoio). Também introduz um Plano Individual de Transição (PIT) como preparação do aluno para a vida pós-escolar, para alunos com CEI e que tenham 15 ou mais anos de idade.

Este diploma gerou alguma polémica quanto à sua aplicação e alguns aspectos controversos, nomeadamente: ao restringir o âmbito da Educação Especial às NEE de carácter permanente, desvalorizando inúmeras situações de dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar subsequente que constituem uma grande maioria dos casos problemáticos existentes no nosso sistema de ensino; e como as NEE eram diagnosticadas sobretudo com base em critérios médicos, os aspectos educativos e pedagógicos passaram para segundo plano.

Segundo Serra (2009) esta legislação confina em si alguns aspectos positivos, que promovem a inclusão, como a criação de unidades especializadas para o atendimento de diversas problemáticas na própria escola regular, o que permite a retirada de alguns alunos das escolas especiais.

Recentemente, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, estabeleceu o novo Regime

Jurídico da Educação Inclusiva e vem substituir o Decreto-Lei nº 3/2008 que regulamentou a Educação Especial durante um período de dez anos. Este novo diploma:

Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. (n.º 1, art.º 1.º)

Assume também, uma orientação inclusiva que vem reforçar o direito de cada um dos alunos, a uma educação adequada às suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação, o progresso e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade.

Para Rodrigues (2019), no Decreto-Lei nº 54/2018 “entende-se Inclusão como um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças sejam elas de género, de etnia, de deficiência de processo de aprendizagem”.

No seu art.º 3º, este normativo determina um conjunto de princípios e orientações para uma filosofia de educação inclusiva:

- ✓ **Educabilidade universal:** todos aprendem e se desenvolvem;
- ✓ **Equidade:** acesso aos apoios necessários para a aprendizagem e desenvolvimento;
- ✓ **Inclusão:** acesso e participação;
- ✓ **Personalização:** processo centrado no aluno (abordagem multinível);
- ✓ **Flexibilidade:** currículo, espaços e tempos escolares;
- ✓ **Autodeterminação:** consideração pelas necessidades e também pelos interesses e preferências, identidade cultural e linguística;
- ✓ **Envolvimento parental:** direito à participação e à informação;
- ✓ **Interferência mínima** – intervenção por entidades e instituições efetivamente necessárias e capazes.

Neste normativo deixa de existir o termo NEE e tal como refere Correia (2018) “Ao pretender-se excluir do documento o termo NEE, não só se está a desvirtuar o desígnio explícito na CDPD, mas também se está a reconhecer que, de facto, as NEE, pese embora a sua natureza ou severidade, passam a ser, neste Decreto, inseridas na categoria de “todos”.

Em comparação com o decreto-lei anterior, este novo regime jurídico estabelece outras alterações nomeadamente: não se baseia na categorização dos alunos; deixa de ser uma



legislação especial para alunos especiais e passa a ser para todos os alunos; tem enfoque no currículo e nas respostas às necessidades dos alunos; estabelece uma intervenção multinível, num “continuum” de medidas de resposta para todo e qualquer aluno; passa a ser mais valorizada a avaliação dos fatores escolares e contextuais; a informação nos documentos tem que ser objetiva e orientada para o sucesso educativo, seguindo uma gestão contextual e flexível; e sempre que necessário e de forma complementar, a equipa escolar pode recorrer aos serviços da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

Na perspectiva de Pereira et al. (2018) o atual diploma, abandona uma conceção restrita de “medidas de apoio para alunos com NEE” e assume uma visão mais ampla, implicando que se pense a escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas, num “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais; seletivas e adicionais.

### 1.1.1 Os professores e a inclusão

Em torno da discussão sobre a implementação do paradigma da educação inclusiva são vários os autores a apontar os recursos existentes nas escolas, a legislação em vigor e o papel dos professores como fatores fundamentais na sua aplicação (Rakap, & Kaczmarek, 2010; Sukbunpant, Arthur-Kelly & Dempsey, 2013). Contudo, os mesmos autores distinguem, do conjunto destas variáveis, os docentes como as “*pessoas chave*” no desenvolvimento e implementação deste modelo educativo.

Conforme o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2009) sobre uma pesquisa que procurava identificar as dimensões do trabalho dos professores, relacionadas com uma educação que produzisse melhores resultados no desempenho dos alunos, foram encontradas três grandes áreas que têm sido foco de estudos mais detalhados, sendo elas: as práticas educativas do professor em contexto de sala; o espaço físico da sala e sua funcionalidade; e as atitudes dos professores.

Por seu lado, Alves e Lopes-dos-Santos (s.d.) também defendem que os professores têm um papel primordial, no processo de aprendizagem dos alunos com desenvolvimento típico no relacionamento com os colegas com deficiência e, consequentemente, no processo de maximização da sua inclusão. A este propósito, Kronberg (2003), citado por Mendes (2012), alude algumas ferramentas que podem contribuir para a formação dos professores, face à inclusão educativa, tais como frequentar grupos de trabalho e conferências; ver e debater

vídeos acerca da inclusão e de estratégias de implementação; e participar em pequenos grupos de estudo ou de debate sobre estes temas.

Cook (2002) e Forlin (2008) salientam que o papel dos professores não passa apenas por preocupações pedagógicas e comportamentais, mas também de ser um modelo orientador do desenvolvimento moral e ético dos alunos (Alves & Lopes-dos-Santos, s.d.).

Esta perspetiva é desconsiderada, entre outros, por Hansen (2012) ao apresentar um estudo que demonstra não haver consensualidade quanto à opinião dos docentes face à importância do seu papel e considerando que a inclusão é positiva apenas por aumentar a interação social entre os pares, deixando para segundo plano a aprendizagem académica. Esta posição pode ser atribuída ao facto de vários professores considerarem, segundo Thomas e Loxley (2007), não ter as estratégias de ensino adequadas a uma pedagogia inclusiva e, por isso, sustentarem a necessidade da existência de unidades de apoio, pois não consideram benéfico que todos os alunos estejam incluídos nas salas de aula.

É evidente que as atitudes dos docentes, face à educação inclusiva são diversas e têm recebido interesse ao longo das últimas décadas, dependendo de vastas variáveis. Da multiplicidade de fatores que o sucesso da educação inclusiva depende, as atitudes dos professores são consideradas como essenciais a todo o processo (Dymond, Renzaglia, & Chun 2008; Hsieh et al. 2012) o que faz delas, segundo Avramidis et al. (2000), um dos maiores obstáculos quando são negativas.

### **1.1.2 A Formação**

Enquanto processo contínuo, a formação é o alicerce em que deve assentar o desenvolvimento profissional, isto é, é elementar garantir a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para educarem todos os alunos da forma mais eficaz (In Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001).

Apesar de todo o caminho percorrido até então, muitos professores embora acreditem no conceito da inclusão, demonstram apreensão em relação a este processo de mudança, sobretudo por sentir que lhes falta formação necessária para ensinar os alunos com NEE. Através do conhecimento será possível mudar atitudes para que os educadores se sintam menos receosos quando têm de ensinar alunos com NEE (Nielsen, 1999 e Correia, 2003, cit. por Costa, 2011).

No nosso país, a formação tocante às NEE é obrigatória por lei, desde 1987. Em vários países, estas disciplinas já começaram a ser integradas no currículo de formação inicial de

professores e a acontecer no nosso país fortaleceria a tão esperada fusão entre a Educação Especial e a Educação Regular nos sistemas escolares. Esta formação inicial dos educadores/professores iria anular, numa grande maioria, as reações negativas dos professores do ensino regular perante os alunos com deficiência, visando, desta forma, uma educação de qualidade para todos os alunos (Stobaus & Mosquera, 2004, cit. por Costa, 2011).

Campos et al. (2007) salienta que é exigido ao professor uma grande autonomia, sendo capaz de delinear e desenvolver competências criativas e complexas, pois não basta ter uma formação académica, sendo necessária uma formação profissional. Por outro lado, Rodrigues (2006, cit. por Costa, 2011) refere que todo o conhecimento da diferença deve ser construído para promover a inclusão e não para justificar a segregação.

A escola inclusiva implica uma educação inclusiva, onde a aprendizagem ocorre sem problemas, apesar da diversidade existente. Tal diversidade, é um enorme desafio à criatividade e ao profissionalismo, criando, alterando e adaptando mudanças de mentalidades, de políticas, de culturas e de práticas educativas. Perante tais transformações e mudanças, os professores “precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos académicos e socialmente deficientes” (Schloss, 1992, cit. por Costa, 2011).

Uma escola aberta a todos é agente de integração e inclusão dos alunos, mesmo ao nível sociocultural. Para tal, os professores devem ter competências que ultrapassem o domínio dos conhecimentos da sua área para transmitir aos alunos (Jesus, 1988, cit. por Vieira, 2011).

Para a implementação de uma filosofia inclusiva, um dos agentes fundamentais é a liderança de uma escola (Ainscow, 1995), a qual desempenha um papel importante no envolvimento e na partilha de responsabilidades com todos os intervenientes, em particular no que respeita à planificação e à obtenção dos objetivos, que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos. O órgão de gestão, em simultâneo com os docentes, é responsável por fazer com que todos os intervenientes no processo educativos, incluindo os pais, técnicos e quaisquer outros membros da comunidade, se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão. Compete também a este órgão, a responsabilidade de organizar ações de formação/sensibilização e a obtenção de apoios/recursos (Correia, 2003, cit. por Rebelo, 2011).

Segundo Correia (2003), todos os agentes educativos da zona de influência devem estar capazes a responder às necessidades dos alunos com NEE. Entende também que é de capital importância formar professores do ensino regular em técnicas de integração, porque estão numa posição de responder mais adequadamente os alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento. O autor é de opinião que os educadores/professores necessitam de

formação específica que lhes possibilite entender minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, pois conhecendo essas problemáticas, estão em condições de traçar estratégias que lhes garantam respostas educativas adequadas.

Concordamos com o autor, no que às instituições do Ensino Superior diz respeito, pois desempenham um papel fundamental no processo de capacitação e formação de professores, de forma a darem respostas adequadas a qualquer aluno. Os três níveis de formações (inicial, especializadas e contínua) são quanto a nós, basilares para o êxito da inclusão.

Apesar de se ter verificado evolução e alterações nos sistemas de formação de professores, ainda é comum a formação inicial de professores não contemplar qualquer formação teórica e prática sobre educação especial e inclusão (Sanches-Ferreira & Micaelo, 2010). Neste contexto, a Agencia Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE) (2012), salienta que a existência no currículo dos programas de temáticas sobre a deficiência e a incapacidade, bem como a diferenciação curricular e organização da sala de aula, é fundamental para capacitar os professores com conhecimentos, competências, valores e atitudes para ensinar todos os alunos.

Ainda, segundo a AEDEE, no Relatório para a Inclusão (2010), a formação inicial de professores foi considerada uma variável indispensável no progresso da educação inclusiva. Porque inclusão não é, nem tão pouco representa, um conceito e uma atitude global perante a diversidade educativa, pelo contrário, uma das variáveis com importância nas atitudes dos educadores e professores é o tipo de necessidade adicional que os alunos precisam (Peng, J. et al. 2014).

Uma das conclusões que consta no Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial (2014), e que aborda a formação de docentes e técnicos, menciona que os currículos da formação inicial e especializada de docentes devem ser revistos, assegurando que estes profissionais possam e saibam atender a diversidade de necessidades dos alunos independentemente do grau de incapacidade.

Apesar de existirem professores, diretores, especialistas e pais que acreditam que a inclusão é possível, pois as suas experiências assim o demonstram, ainda existem outros que procuram essa certeza, empenhando-se por encontrá-la nas suas aulas, nos cursos e na formação que frequentam. Contudo, há também, aqueles que não se conseguem libertar de preconceitos e de hábitos enraizados, não permitindo reavaliar as suas atitudes face aos novos desafios educacionais. Os professores mencionam que a inclusão lhes permite um trabalho de colaboração, de articulação, a partilha de estratégias e métodos de ensino, maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate conjunto aos problemas de

comportamentos, e o acréscimo da comunicação com outros profissionais de educação e também com os pais. Com a articulação e colaboração entre docentes, os professores ajudam a melhorar as suas competências profissionais, tendo a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipa, melhorando, assim, as suas habilidades, com efeitos visíveis nas aprendizagens dos alunos (Stainback & Stainback, 1999).

Na opinião do mesmo autor, ao educar os alunos, em conjunto, promove-se a oportunidade de preparar as pessoas com deficiências para a vida na comunidade, os professores aperfeiçoam as suas competências profissionais e a sociedade toma consciência do valor social da igualdade para todas as pessoas, resultando na melhoria da coesão social e da cooperação. Desta forma, a educação inclusiva coloca desafios e reforça a ação das escolas regulares e respetivas equipas, apontando para a existência de um único sistema de ensino e não uma dualidade – regular e especial -, acentuando a necessidade de reformulação da formação de todos os professores para que consigam lidar com a diversidade existente na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível Costa (2006), referido por Baptista (2013). Assim, o professor tem um papel preponderante na construção de uma escola inclusiva, uma vez que a eficácia da política curricular está dependente do professor que leva as decisões da teoria à prática (Baptista, 2013).

### **1.1.3. Respostas educativas**

A escola enquanto instituição social, criada para o ensino/aprendizagem está associada a variados factos sociais, sendo a educação inclusiva distinguida como um fator social, dado as suas características.

Para Correia (1999), a escola assume um papel essencial no processo inclusivo, dado que a inserção de alunos com necessidades educativas deve ser feita:

Na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (e.g., de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades (...) Estes serviços educativos devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (e.g., lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc.). (p.34)

O Conselho das Escolas (CE) (2018) salienta que o novo regime jurídico da Educação

Inclusiva “aplica-se a todas as crianças e jovens que se encontram na escolaridade obrigatória e que, pontualmente ou ao longo de todo o seu percurso escolar, venham a encontrar barreiras que não lhes permitam aceder ao currículo e às aprendizagens” (p. 3), existindo três níveis de intervenção (universais, seletivas e adicionais) que terão em conta as dificuldades dos alunos.

Apesar de abrangentes, as medidas universais podem não ser suficientes, devendo-se proceder à Identificação. Para que a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem seja feita de forma adequada, é necessário apresentar a descrição das dificuldades sentidas, de forma criteriosa e sustentada, baseada em evidências recolhidas através da avaliação pedagógica, da observação e recolha da informação relevante em documentos pedagógicos e relatórios existentes, quer sejam de técnicos, quer sejam médicos.

Seguidamente, a identificação segue para o Diretor do Agrupamento de Escolas, que envia à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), a qual procederá à análise documental da informação, avaliará e decidirá que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão aplicar: universais se as dificuldades forem de um nível básico; seletivas se forem de gravidade intermédia, exigindo a elaboração do RTP; ou adicionais quando o aluno apresenta graves dificuldades, onde também é elaborado o RTP. Caso o aluno apresente dificuldades persistentes e continuadas ao nível da comunicação, interação, cognição e aprendizagem e seja identificada a necessidade de Adaptações Curriculares Significativas, proceder-se-á também a elaboração do Programa Educativo Individual e do Plano de Transição Individual (PIT) destes alunos, três anos antes da conclusão da escolaridade obrigatória. O CE (2018) sublinha, que comparativamente com o diploma legal anterior, o fim desta abordagem mais clínica levará a “uma maior responsabilidade das escolas, na medida em que a decisão sobre a elegibilidade das medidas a adoptar assentará, sobretudo, em critérios pedagógicos e será tomada pelos respectivos órgãos e estruturas de administração e gestão” (p. 5)

No âmbito educativo, a abordagem multinível entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através, da promoção de comportamentos positivos, do trabalho colaborativo, da formação contínua, da colaboração entre escola e comunidade, do envolvimento parental, do desenho curricular e da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigos 7.º a 10º do DL 54/2018).

Esta abordagem contempla as dimensões individuais e contextuais, ou seja, do aluno e dos contextos educativos, em que é indispensável ter uma atuação proactiva e preventiva, orientada para a promoção de competências e para o desenvolvimento de aprendizagens, em

que as intervenções são dirigidas a todos e da responsabilidade de todos. Tem como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão, ao longo do seu percurso escolar.

Materializar a inclusão implica ter a conceção de que para além dos conteúdos programáticos e da gestão curricular dos mesmos, é necessário incluir a organização do espaço e do tempo, a diversificação dos equipamentos, das estratégias, das metodologias, das atividades e dos instrumentos de avaliação. A inclusão é promotora da equidade, capaz de conduzir para a igualdade de oportunidades, num sistema educativo onde o aluno está presente, participa e alcança progressos, com a garantia da existência dos recursos humanos e materiais necessários para que tal aconteça.

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**

### **1. Questão de Base/Problema**

Passaram quase três décadas desde a conferência realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), a partir da qual começou a ser desenhado um novo caminho, que depois a Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994), “verdadeira ‘magna carta’ da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva” (Rodrigues, 2001, p. 19).

Em janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei nº 3 que definiu os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas de carácter permanente, com dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Em julho de 2018 é publicado o Decreto-Lei nº 54, que esteve em discussão pública e gerou bastaste contestação face à data da publicação. Este normativo cria o novo regime jurídico da Educação Inclusiva e vem alargar novos desafios e compromissos às escolas, aos professores, às famílias e à comunidade, com uma intensidade diferente daquela que se verificava até aqui.

Hoje, mais do que nunca, os professores têm na sua sala de aula alunos com características muito distintas, que impõem uma conceção muito diferente do processo ensino/aprendizagem. As Necessidades Educativas (NE) surgem dentro desta diversidade cuja especificidade e particularidade vem questionar o funcionamento das escolas e as



modalidades de ensino dentro da sala de aula, que em muitas vezes ainda se pautavam por padrões de homogeneidade e uniformidade.

É um percurso que implica alterações necessariamente intencionais e estruturais que passam por alterações no sistema educativo, no quadro da melhoria das respostas proporcionadas pela Escola a todos os alunos, num processo que se configura como uma verdadeira inovação educativa. Neste sentido, o que pretendemos neste trabalho é conhecer as percepções dos professores face ao contexto da Educação Inclusiva, que se vive atualmente nas escolas.

### 1.1. Pergunta de investigação

Chegados aqui, encontramos o problema que nos propomos estudar, que se relaciona com a implementação do regime jurídico que consubstancia a mencionada Educação Inclusiva. A questão orientadora à qual o presente estudo se propôs responder, foi a seguinte: **Qual a percepção dos professores, relativamente ao contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas?**

Colocamos assim, as seguintes interrogações, como hipóteses de pesquisa:

H1- Será que os professores conhecem o quadro legislativo atual da Educação Inclusiva, tendo frequentado formação nesse âmbito?

H2- As escolas e os professores promovem políticas e culturas que fomentam a Inclusão?

H3- Os professores sentem dificuldades em incluir todos e qualquer um dos alunos?

H4- Os professores reconhecem a importância das medidas e dos recursos do novo regime jurídico da Educação Inclusiva?

### 1.2. Objetivos da investigação

Definido o problema e formuladas as hipóteses que com ele se relacionam, expressamos os quatro objetivos que conduziram a investigação realizada:

1 – Perceber a opinião que os professores têm sobre a publicação e a implementação do novo regime legal da Educação Inclusiva;

2 – Conhecer a percepção dos professores face às políticas e culturas inclusivas desenvolvidas nas escolas;

3 – Conhecer e identificar práticas docentes face à Inclusão de alunos com NE;

4 – Conhecer a opinião dos professores relativamente às medidas de suporte, aos recursos e às dificuldades sentidas na apropriação e implementação do Decreto-Lei nº54/2018.



## **CAPÍTULO III – ESTUDO EMPIRICO**

### **1. Método**

Neste capítulo iremos abordar quatro itens fundamentais para o estudo. No primeiro item apresentaremos a abordagem da investigação. A caracterização da amostra, com a qual se trabalhou irá ser abordada no segundo item. No terceiro item, faremos referência ao instrumento utilizado no estudo, o questionário, assim como, às suas respectivas etapas. Por último, serão identificados os procedimentos de estudo, bem como o tratamento de dados.

Assim, no quadro da questão suscitada, passamos a descrever a nossa opção metodológica, considerando as hipóteses que formulámos para a presente investigação.

#### **1.1- Abordagem metodológica**

O objetivo fundamental deste trabalho é perceber qual a percepção dos professores em relação à aplicação do quadro legislativo em vigor, nas nossas escolas. Tentamos perceber, através da opinião dos professores quais os pontos positivos dessa implementação e quais os aspetos onde se verificam as maiores lacunas.

Em face da investigação pretendida, optámos pela aplicação de um questionário aos professores de educação especial e do ensino regular, que lecionam no ensino básico e secundário. Pretendemos, portanto, conhecer as representações que os professores revelam relativamente à importância da inclusão de todos os alunos na escola, para a melhoria da qualidade da educação e da vida em sociedade. Além disso, o conteúdo dos questionários será objeto de uma análise de conteúdo sistemática destinada a testar as hipóteses de trabalho.

#### **1.2- Amostra**

Para a concretização da investigação pretendíamos uma amostra constituída por professores do ensino básico e secundário em exercício de funções. Tal como explicitado no referencial teórico, os professores têm um papel essencial no percurso que se pretende para uma Escola e, nesta, no sucesso da Educação Inclusiva oferecida a qualquer aluno. Como tal, ambicionávamos obter uma amostra que fosse suficientemente vasta de forma a evidenciar com maior rigor as diferenças e correlações a investigar, limitando o mais possível a verificação de erros de amostragem, perspectivando a pretendida validade interna do estudo (Tuckman, 2000).

Em face das referidas pretensões partimos para a aplicação do inquérito por questionário,

sendo a amostra constituída por 346 sujeitos, dos quais faremos uma caracterização pormenorizada, aquando da apresentação de dados.

### 1.3- Instrumento de recolha de dados

Como já salientámos na abordagem metodológica, optámos pela utilização do inquérito por questionário enquanto procedimento de recolha de dados com vista à concretização dos objetivos propostos para a presente investigação.

Pelas vantagens de padronização, autonomia, rapidez na recolha de dados e possibilidade de se recolher opiniões junto de uma população mais alargada optou-se por utilizar o inquérito por questionário, constituído por 2 partes (anexo 1).

O referido questionário é constituído por trinta e três questões, numa escala do tipo Likert: sempre; muitas vezes; algumas vezes; raramente; e nunca, por duas questões de escolha múltipla e três questões de resposta de escala dicotómica entre “sim” e “não”.

### 1.4- Procedimentos de aplicação na recolha de dados

A revisão da literatura abriu-nos alguns caminhos para a construção do instrumento de recolha de dados, possibilitou-nos, ainda, compreender a importância que a educação inclusiva tem para a sociedade. Nesse sentido, tivemos a preocupação de elaborar um questionário que permitisse analisar com mais precisão a percepção dos docentes quanto ao contexto que atualmente se vive nas escolas, em relação à Educação Inclusiva.

Assim, a elaboração dos questionários obedeceu a várias etapas: 1ª Identificação de um pré-questionário; 2ª Elaboração de um pré-questionário; 3ª Reformulação do pré-questionário; 4ª Elaboração definitiva do questionário e aplicação do mesmo.

Na elaboração do questionário estiveram sempre presentes as normas éticas de investigação American Psychological Association (APA) (2010), foram consideradas regras metodológicas quanto à recolha de dados *online*, esclarecendo na parte inicial do questionário o objetivo do estudo a realizar, o tipo de público a quem ele é destinado, as condições de anonimato, confidencialidade e respetivos agradecimentos, assim como, garantindo uma participação voluntária e informada, o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, tal como é referido no código deontológico da APA (2010).

O questionário foi elaborado na página de formulários do *Google* e enviado por *e-mail* a professores dos diferentes níveis de ensino. Paralelamente, também foi publicado, em diversos grupos fechados de professores, existentes nas redes sociais, solicitando-se colaboração e transmitindo-lhes a importância da objetividade e sinceridade no momento do

preenchimento dos mesmos. A recolha de dados decorreu entre os dias 24 de maio e 10 de junho de 2019.

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a obtenção de um número considerável de questionários, procedeu-se à análise quantitativa dos dados, de estatística descritiva (Martins, 2011) e à interpretação dos resultados. Os resultados são apresentados de forma descritiva e com recurso a representações através de tabelas. Para o tratamento de dados, obedeceu-se à sequência lógica das questões e das respostas, através dos programas informáticos: Microsoft Word e Microsoft Excel do ambiente Windows 7, Office 7.

### 1. Apresentação dos resultados

Como podemos verificar na tabela 1, para a concretização do estudo obtivemos um total de 346 questionários.

**Tabela 1** – Dados sócio demográficos dos sujeitos participantes no estudo

Género	N	%	Habilitações literárias	N	%
Feminino	<b>273</b>	<b>78,9</b>	Bacharelato	3	0,9
Masculino	73	21,1	Licenciatura	<b>179</b>	<b>51,7</b>
Idade	N	%	Pós-graduação	75	21,7
≤ 35 anos	6	1,7	Mestrado	81	23,4
36-45 anos	139	40,2	Doutoramento	8	2,3
46-55 anos	<b>150</b>	<b>43,4</b>	Formação em Ed. Especial	N	%
≥ 56 anos	51	14,7	Sim	146	42,2
Tempo de serviço	N	%	Não	<b>200</b>	<b>57,8</b>
≤ 10 anos	27	7,8	Atualmente leciona	N	%
11-20 anos	109	31,5	Ed. Especial	107	30,9
21-30 anos	<b>153</b>	<b>44,2</b>	Ens. Regular	<b>239</b>	<b>69,1</b>
≥ 31 anos	57	16,5			

Fonte: elaborada pelos autores

A amostra é constituída por uma significativa maioria de sujeitos do género feminino 78,9% (n=273), com diferentes faixas etárias, situando-se grande parte dos inquiridos 43,4% (n=150) entre os 46 e os 55 anos, apresentando uma distribuição da experiência profissional que predominantemente 44,2% (n=153) se localizada entre os vinte um e os trinta anos de serviço, com diferentes habilitações, prevalecendo 51,7% (n=179) a licenciatura e 42,2% (n=146) apresentam formação especializada em Educação Especial.

No que concerne ao contexto profissional, tabela 2, os resultados demonstram que os inquiridos desenvolvem a sua atividade em diferentes locais do país, sobressaindo a Região Norte 70,2% (n=243) e em diferentes níveis de ensino destacando-se o 1º ciclo 30,1% (n=104), seguido do 3º ciclo com 28,9% (n=100), o ensino secundário com 22,5% (n=78) e o 2º ciclo com 18,5% (n=64). Os inquiridos apresentam uma situação profissional estável, pois na sua grande maioria 67,6% (n=234) pertencem ao quadro de agrupamento.

**Tabela 2** – Contexto profissional dos sujeitos participantes no estudo

Região	N	%	Situação profissional	N	%
Norte	<b>243</b>	<b>70,2</b>	Contratado	50	14,5
Centro	63	18,2	QZP	62	17,9
Sul	40	11,6	QA	<b>234</b>	<b>67,6</b>

Nível de ensino que leciona	N	%
1º ciclo	<b>104</b>	<b>30,1</b>
2º ciclo	64	18,5
3º ciclo	100	28,9
Secundário	78	22,5

Fonte: elaborada pelos autores

Em seguida a tabela 3, exibe da distribuição das opiniões sobre a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, destacando-se a extensão dos professores afirmam conhecer o Decreto-Lei 97,1% (n=336), bem como os que consideram que a publicação do mesmo não ocorreu em data oportuna 84,4% (n=292). Salienta-se também que a maioria refere ter realizado formação neste âmbito 53,2% (n=184).

**Tabela 3** – Opinião dos sujeitos inquiridos sobre a publicação do Decreto-Lei

Item	Sim		Não	
	n	%	n	%
Conhece o Decreto-Lei nº 54/2018?	<b>336</b>	<b>97,1</b>	10	2,9
Considera que a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018 ocorreu em data oportuna?	54	15,6	<b>292</b>	<b>84,4</b>
Realizou formação no âmbito do Decreto-lei nº 54/2018?	<b>184</b>	<b>53,2</b>	162	46,8

Fonte: elaborada pelos autores

A tabela 4 dá-nos a conhecer a percepção dos inquiridos relativamente à implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 e conhecimento que têm do mesmo.

**Tabela 4** – Percepção dos inquiridos sobre a implementação do Decreto-Lei

Item	Sempre		Muitas Vezes		Algumas Vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Considera que o Manual de apoio à prática – “Para uma Educação Inclusiva” contribui para esclarecer dúvidas relacionadas com o Decreto-Lei nº 54/2018?	13	3,8	108	31,2	<b>187</b>	<b>54,0</b>	30	8,7	8	2,3
Considera que o Decreto-Lei nº 54/2018 está a ser devidamente implementado e de forma sustentada?	10	2,9	66	19,1	<b>181</b>	<b>52,3</b>	78	22,5	11	3,2
Considera que existem dificuldades na implementação do Decreto-lei nº 54/2018?	42	12,1	<b>201</b>	<b>58,1</b>	97	28,0	1	0,3	5	1,5
Em sua opinião o Decreto-Lei nº 54/2018 é considerado como um normativo legal para todos os alunos?	100	28,9	<b>107</b>	<b>30,9</b>	102	29,5	26	7,5	11	3,2
Em sua opinião os docentes têm noção que o Decreto-Lei nº 54/2018 é um normativo legal a aplicar por todos os professores?	49	14,2	84	24,3	<b>134</b>	<b>38,7</b>	67	19,3	12	3,5
Com a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018 as escolas desenvolveram mecanismos de monitorização e supervisão?	30	8,7	108	31,2	<b>137</b>	<b>39,6</b>	58	16,8	13	3,7
Com a publicação deste diploma legal alterou as suas práticas?	32	9,2	109	31,5	<b>132</b>	<b>38,2</b>	41	11,8	32	9,3

Fonte: elaborada pelos autores

Dos dados constantes na tabela, aferimos que 54% (n=187) dos inquiridos considera que somente algumas vezes o Manual de apoio à prática – “Para uma Educação Inclusiva” contribui para esclarecer dúvidas relacionadas com o Decreto-Lei nº 54/2018. No que concerne à apropriação deste diploma destaca-se que a opinião de 28,9% (n=100) dos inquiridos é que este decreto é sempre um normativo legal para todos os alunos e 30,9% (n=107) refere que é muitas vezes. Destaca-se também, que apenas 14,2% (n=49) consideram que é sempre para aplicar por todos os professores, 24,3% (n=84) é da opinião muitas vezes e 38,7% (n=134) refere que só algumas vezes.

No que concerne à implementação, a maioria 52,3% (n=181) acha que somente às vezes está a ser devidamente implementado e de forma sustentada, sendo que 58,1% (n=201) salienta que muitas vezes existem dificuldades na sua implementação.

Assim, a tabela 5 apresenta-nos a opinião dos professores sobre as diversas dificuldades que sentem na implementação do novo regime jurídico da educação inclusiva.

**Tabela 5** – Opinião dos inquiridos sobre as dificuldades na implementação do Decreto-Lei

	n	%
Excessivo nº de alunos por turma	<b>231</b>	<b>66,8</b>
Falhas na formação inicial dos professores	142	41
Falta de formação continua dos professores	189	45,6

Falta de recursos humanos	<b>239</b>	<b>69,1</b>
Falta de recursos materiais	165	47,7
Falta de articulação entre os intervenientes	<b>199</b>	<b>57,5</b>
Falta de estratégias de intervenção adequadas	<b>176</b>	<b>50,9</b>
Outra:	15	4,3

Fonte: elaborada pelos autores

Os inquiridos apontaram como maiores dificuldades de implementação: a falta de recursos humanos 69,1% (n=239); o excessivo nº de alunos por turma 66,8% (n=231); à falta de articulação entre os intervenientes 57,5% (n=199); e à falta de estratégias de intervenção adequada 50,9% (n=176). No campo “outra”, os intervenientes tiveram oportunidade de expressar mais dificuldades sentidas, tendo-se registado as seguintes: ausência de tempo para uma maior articulação 1,5% (n=5); falta de motivação 1,2% (n=4); planificação a cumprir 0,6% (n=2); falta de vontade dos docentes 0,3% (n=1); desilusão 0,3% (n=1); excesso burocrático na implementação 0,3% (n=1); falha na política educativa ao impor esta legislação 0,3% (n=1).

Seguidamente, tentaremos perceber a opinião dos inquiridos sobre as Práticas Inclusivas desenvolvidas nas suas escolas, para responder, de forma adequada à diversidade de alunos.

**Tabela 6 – Opinião dos inquiridos sobre Práticas Inclusivas**

Item	Sempre		Muitas Vezes		Algumas Vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Considera que a sua escola tem uma cultura e política de escola inclusiva?	71	20,5	<b>148</b>	<b>42,8</b>	96	27,8	26	7,5	5	1,4
Considera que o órgão de gestão promove ações de formação/sensibilização para o desenvolvimento da filosofia de educação inclusiva?	41	11,9	103	29,8	<b>119</b>	<b>34,4</b>	60	17,3	23	6,6
Considera que os professores implementam uma cultura e política de educação inclusiva?	25	7,2	129	37,3	<b>149</b>	<b>43,1</b>	41	11,8	2	0,6
Considera que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existente na escola?	54	15,6	132	38,2	<b>134</b>	<b>38,7</b>	24	6,9	2	0,6
Enquanto professor considera que todos os alunos são igualmente valorizados?	70	20,2	109	31,5	<b>132</b>	<b>38,2</b>	30	8,7	5	1,4
Enquanto professor concorda com a legislação em vigor, no que concerne às adaptações e inclusão de Todos os alunos, nas turmas?	55	15,9	104	30,1	<b>108</b>	<b>31,2</b>	51	14,7	28	8,1
Acha benéfico a inclusão de todos os alunos nas turmas?	57	16,5	95	27,4	<b>112</b>	<b>32,4</b>	55	15,9	27	7,8
Acha que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares similares?	28	8,1	55	15,9	<b>110</b>	<b>31,8</b>	81	23,4	72	20,8
Considera que os professores do seu agrupamento realizam um trabalho direcionado a qualquer aluno, independentemente das suas características?	34	9,8	<b>130</b>	<b>37,6</b>	124	35,8	54	15,6	4	1,2

Considera que no seu agrupamento todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?	73	21,1	136	39,3	102	29,5	30	8,7	5	1,4
---	----	------	-----	------	-----	------	----	-----	---	-----

Fonte: elaborada pelos autores

Da leitura dos resultados, verificamos que grande parte dos participantes 42,8% (n=148) encara que muitas vezes a sua escola tem uma cultura e política inclusiva e 20,5% (n=71) refere que tem sempre. Para 39,3% (n=136) dos participantes no inquérito no seu agrupamento todos os alunos têm muitas vezes iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola e para 21,1% (n=73) têm sempre. No que concerne à implementação de uma cultura e política inclusiva por parte dos professores, 43,1% (n=149) dos participantes apreciam que isso apenas acontece algumas vezes, 37,3% (n=129) muitas vezes e 7,2% (n=25) refere que sempre.

Dos 346 professores inquiridos, 38,7% (n=134) mencionam que apenas às vezes os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existente na escola, 38,2% (n=132) referem muitas vezes e 15,6% (n=54) sempre. Para 15,9% (n=55) concordam sempre com a legislação em vigor, no que concerne às adaptações e inclusão de Todos os alunos nas turmas, 30,1% (n=104) refere muitas vezes e para 31,2% (n=108) apenas algumas vezes. Para a maior parte dos inquiridos 32,4% (n=112) só algumas vezes é benéfico a sua inclusão, 27,4% (n=95) é da opinião que é muitas vezes e para 16,5% (n=57) é sempre.

A tabela 7 mostra-nos algumas práticas desenvolvidas nas escolas que visão responder às necessidades e potencialidades dos alunos, garantindo-lhes igualdade de oportunidades.

**Tabela 7 – Opinião dos inquiridos sobre a Prática Docente**

Item	Sempre		Muitas Vezes		Algumas Vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Considera que existe um trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular?	52	15,0	118	34,1	140	40,5	28	8,1	8	2,3
Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria?	31	9,0	101	29,2	142	41,0	61	17,6	11	3,2
Considera que os professores Ensino Regular têm um nível de preparação adequado, para receber na sala de aula qualquer aluno?	19	5,5	45	13,0	147	42,5	108	31,2	27	7,8
Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?	79	22,8	159	45,9	84	24,3	20	5,8	4	1,2
Considera que o Professor do Ensino Regular sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com necessidades educativas?	29	8,4	185	53,4	102	29,5	26	7,5	4	1,2
Quando os alunos com NE têm dificuldades com uma tarefa é capaz de os ajustar ao seu nível de realização?	86	24,8	167	48,3	77	22,2	12	3,5	4	1,2
Quando os alunos com NE revelam problemas com as tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?	77	22,2	167	48,3	86	24,8	12	3,5	4	1,2
Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidades e de atitudes?	64	18,5	148	42,8	97	28,0	32	9,2	5	1,4

Fonte: elaborada pelos autores

Da consulta aos dados que constam da tabela, a grande parte dos inquiridos 40,5% (n=140) evidenciam que apenas algumas vezes existe um trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular; somente algumas vezes 41,0% (n=142) planificam, ensinam e avaliam em parceria e também consideram 42,5% (n=147) que só algumas vezes os professores do Ensino Regular têm um nível de preparação adequado, para receber na sala de aula qualquer aluno. Salienta-se que a maioria dos professores inquiridos 53,4% (n=185) considera que muitas vezes o Professor do Ensino Regular sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com necessidades educativas.

A tabela 8 mostra-nos a opinião dos professores sobre as estratégias que permitem adequar o processo de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com NE.

**Tabela 8** – Opinião dos inquiridos sobre as estratégias que permitem adequar o processo de aprendizagem

	<b>n</b>	<b>%</b>
Tarefas/atividades diversificadas	<b>319</b>	<b>91,9</b>
Recursos diversificados	<b>281</b>	<b>81,2</b>
Diferentes modalidades e instrumentos de avaliação	<b>283</b>	<b>81,8</b>
Diversificação de métodos e estratégias de ensino	<b>289</b>	<b>83,5</b>
Adaptação de materiais	275	79,5
Remoção de barreiras na organização de espaço e do equipamento	197	56,9
Trabalho de pares e de grupo	261	75,4
Tutoria de pares	182	52,6
Monitorizar, de forma sistemática e regular, a realização das tarefas	205	59,2
Motivação e reforço da autoestima dos alunos	<b>284</b>	<b>82,1</b>
Outra:	10	2,9

Fonte: elaborada pelos autores

Segundo os inquiridos, as estratégias que melhor permitem adequar o processo de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com NE são: a utilização de tarefas/atividades diversificadas 91,9% (n=319); diversificação de métodos e estratégias de ensino 83,5% (n=289); motivação e reforço da autoestima dos alunos 82,1% (n=284); diferentes modalidades e instrumentos de avaliação 81,8% (n=283); e a utilização de recursos diversificados 81,2% (n=281). No campo “outra”, os intervenientes tiveram oportunidade de referir mais estratégias utilizadas, tendo-se registado as seguintes: coadjuvação 1,2% (n=6); a presença do professor de educação especial na sala de aula 0,9% (n=3); e a interação e



cooperação com a família 0,3% (n=1).

Na tabela 9, daremos conta da opinião dos inquiridos relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, bem como aos recursos organizacionais existentes.

**Tabela 9 – Opinião dos inquiridos sobre as medidas e os recursos**

Item	Sempre		Muitas Vezes		Algumas Vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?	124	35,8	121	35,0	86	24,9	9	2,6	6	1,7
Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais; seletivas e adicionais?	59	17,1	120	34,7	115	33,2	31	8,9	21	6,1
Concorda que a abordagem multinível entendida como um modelo de suporte à aprendizagem se orienta para o sucesso de todos os alunos?	65	18,8	124	35,8	114	33,0	28	8,1	15	4,3
Considera que os pais/encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?	37	10,7	69	19,9	138	39,9	83	24,0	19	5,5
Considera uma mais-valia a criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) para a promoção da educação inclusiva?	90	26,0	122	35,3	81	23,4	31	8,9	22	6,4
Considera que a EMAEI do seu agrupamento tem uma participação ativa?	96	27,7	109	31,5	85	24,6	42	12,1	14	4,1
No seu agrupamento o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e à inclusão é constituído por todos os recursos humanos existentes no agrupamento?	47	13,6	100	28,9	111	32,1	68	19,6	20	5,8
Considera uma mais-valia a criação do CAA para a promoção da aprendizagem e da participação?	93	26,9	122	35,3	75	21,7	37	10,7	19	5,5

Fonte: elaborada pelos autores

Tendo em conta os dados, grande parte dos inquiridos 35,8% (n=124) refere conhecer os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem. Para 34,7% (n=120) dos participantes muitas vezes o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais; seletivas e adicionais são adequadas e 17,1% (n=59) encara que são sempre adequadas. Quanto à abordagem multinível, 35,8% (n=124) dos inquiridos são da opinião que muitas vezes é um modelo de suporte se orienta para o sucesso dos alunos e 18,8% (n=65) refere que é sempre. Quando questionados sobre a opinião se os pais/encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva, a grande parte dos inquiridos 39,9% (n=138) consideraram que isso apenas acontece algumas vezes.

Quanto à EMAEI, em termos globais grande parte dos participantes no inquérito 27,7% (n=96) acha que a EMAEI tem sempre uma participação ativa e 31,5% (n=109) refere que tem muitas vezes. Para 26% (n=90) a sua atuação é sempre uma mais-valia para a promoção da educação inclusiva e 35,3% (n=122) refere que é muitas vezes.

Em relação ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), uma grande parte dos inquiridos 35,3% (n=122) considera que muitas vezes são uma mais-valia na promoção da aprendizagem

e da participação dos alunos e 26,9% (n=93) menciona que são sempre. No entanto para a grande parte 32,1% (n=111) só algumas vezes são compostos por todos os recursos existentes nos agrupamentos, tal como prevê a legislação vigente.

## 2. Discussão dos resultados

A inclusão educativa implica que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, deve proporcionar-lhes também oportunidades para que façam aprendizagens significativas, sendo que no entender de Pereira et al. (2018) “falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito” (pág. 4). Assim, com este estudo pretendeu-se aferir a opinião dos professores do Ensino Básico e Secundário relativamente ao contexto atual da Educação Inclusiva que se vive nas escolas, atendendo às recentes alterações.

Analisando os inquéritos realizados verificamos que 97,1% (n=336) dos interlocutores afirmam conhecer o novo regime jurídico que regulamenta a Educação Inclusiva, tendo a maioria 53,2% (n=184) realizado formação nesse âmbito, validando desta forma a nossa primeira hipótese. A realização de formação é um aspeto preponderante para o CE (2018), ao afirmar que o novo normativo em vigor só assegurará os interesses dos alunos se for precedido ou acompanhado “de um plano de formação para o pessoal docente e não docente” (p. 10). Relativamente à data de publicação, a opinião dos inquiridos 84,4% (n=292) é análoga à com a opinião do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2018), pois ambos consideram que não decorreu em data oportuna.

Em relação à existência de dificuldades na implementação do Decreto-lei nº 54/2018, 58,1% (n=201) dos participantes consideram que muitas vezes existem, e as suas respostas refletem aquelas que consideram como maiores entraves à sua implementação, salientando-se o excessivo número de alunos por turma 66,8% (n=231) e a falta de recursos humanos 69,1% (n=239), aspeto também referido no relatório sobre Portugal, para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência (Parlamento Europeu, 2014) o qual identifica como principais lacunas identificadas, relativamente à aplicação prática, a falta de qualidade e de quantidade de recursos, nomeadamente em escolas regulares, para executar o programa de educação inclusiva. Por seu lado o CE (2018) considera que o pronunciado do novo regime jurídico não garante um nível adequado de autonomia às escolas para o cumprimento desta missão de inclusão escolar, já que muitas das medidas e dos recursos a disponibilizar dependerão de vários organismos e entidades exteriores. Face às dificuldades

de implementação sentidas e perante a análise efetuada, verificamos também, que para a maioria dos inquiridos 54% (n=187) apenas algumas vezes o Manual de apoio à prática – “Para uma Educação Inclusiva” contribui para esclarecer dúvidas relacionadas com o Decreto-Lei nº 54/2018.

No que concerne à apropriação deste normativo legal verifica-se que a opinião de 28,9% (n=100) dos inquiridos é que este decreto é sempre um normativo legal para todos os alunos e 30,9% (n=107) refere que é muitas vezes. Salienta-se também, que apenas 14,2% (n=49) consideram que é sempre para aplicar por todos os professores, 24,3% (n=84) é da opinião que é muitas vezes e 38,7% (n=134) referem que só algumas vezes. A Pró-Inclusão (2019) expõe que:

Constatamos que a apropriação de conceitos – como de inclusão, diferenciação, responsabilidade da escola em educar todos os alunos, etc. – se encontra muito disseminada nas escolas. Muitos conceitos que antes estavam restritos à “Educação Especial” ou aos “Professores de Educação Especial” começam a ser manipulados e apropriados por todos os professores. (p.1)

A Escola Inclusiva tem como principal enfoque a promoção de uma educação para todos e cada um, na qual é basilar fomentar uma cultura e política de escola inclusiva, no sentido de remover barreiras impostas à presença, à participação e ao progresso, possibilitando abordagens diversificadas, diferenciadas e inovadoras que respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem de todos e de cada um dos alunos. Assim, 20,5% (n=71) dos professores encaram que a sua escola tem sempre uma cultura e política inclusiva e 42,8% (n=148) referem que isso acontece muitas vezes. Para 39,3% (n=136) dos participantes no inquérito no seu agrupamento todos os alunos têm muitas vezes iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola e para 21,1% (n=73) têm sempre. No que concerne à implementam de uma cultura e política inclusiva por parte dos professores, 43,1% (n=149) dos participantes apreciam que isso apenas acontece algumas vezes, 37,3% (n=129) muitas vezes e 7,2% (n=25) referem que acontece sempre. Perante esta de opinião díspar, não é possível confirmar a hipótese “As escolas e os professores promovem políticas e culturas que fomentam a Inclusão? Neste longo processo de sensibilização e fomentação de uma cultura de escola inclusiva, as lideranças das escolas possuem em papel elementar e segundo a Pró-Inclusão (2019), assumem um fator essencial, e até em muitos casos, decisivo para a expansão e promoção da Educação Inclusiva. Como expõe Rodrigues (2000), uma escola inclusiva

constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada” (p. 12), que terá de contar com profissionais qualificados dispostos a adoptar práticas educativas flexíveis e sobretudo a trabalhar em equipa.

Este normativo legal atribui grande enfoque à presença e participação dos alunos na turma, porém grande parte dos inquiridos 32,4% (n=112) neste estudo, considera que só algumas vezes é benéfico a sua inclusão, 27,4% (n=95) são da opinião que é muitas vezes e para 16,5% (n=57) é sempre benéfico. Dos 346 inquiridos, 38,7% (n=134) é da opinião que apenas às vezes os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existente na escola, 38,2% (n=132) refere muitas vezes e 15,6% (n=54) sempre. Para 15,9% (n=55) concordam sempre com a legislação em vigor, no que concerne às adaptações e inclusão de Todos os alunos nas turmas, 30,1% (n=104) refere muitas vezes e para 31,2% (n=108) apenas algumas vezes. Para Costa (1994), citado por Mesquita (s/d) “A legislação, por si só, não tem constituído, neste sector, o essencial instrumento de mudança” (p. 11).

Uma sociedade em constante mudança implica novos desafios para todos, nomeadamente para as escolas, no que diz respeito às respostas que melhor se adequam e que promovem o potencial de todos e de cada um dos alunos, devendo organizar-se de forma a proporcionar uma educação de qualidade, adaptando metodologias, estratégias que visem a criação da igualdade de oportunidades para todos eles. As alterações implementadas com o novo regime jurídico, pretendem alterar a mentalidade da comunidade, exigindo às escolas novas competências, capacidades, uma maior flexibilidade e envolvimento de todos os intervenientes. Reconhecendo a importância do envolvimento dos intervenientes, torna-se preocupante verificar que grande parte dos inquiridos 40,5% (n=140) evidencia que só algumas vezes existe um trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular, 34,1% (n=118) referem muitas vezes e 15% (n=52) salientam que existe sempre um trabalho colaborativo. Na opinião de 41,0% (n=142) dos professores, apenas algumas vezes planificam, ensinam e avaliam em parceria, 29,2% (n=101) mencionam muitas vezes e 9% (n=31) sempre, considerando também 42,5% (n=147) dos inquiridos, que somente algumas vezes os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber na sala de aula qualquer aluno e 31,2% (n=108) acham que raramente têm. Salienta-se que a maioria dos professores inquiridos 53,4% (n=185) são da opinião que muitas vezes o Professor do Ensino Regular sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com NE, pelo que a formação inicial e contínua dos docentes ser primordial, tal como aferimos na revisão da literatura, sendo desta forma possível comprovar a nossa hipótese, de

que os professores sentem dificuldades em incluir todos e qualquer um dos alunos.

Tal como salientou Carvalho e Peixoto (2000), “com o paradigma, emergente, da escola inclusiva vemo-nos perante novas situações que, certamente, implicam mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas” (p. 31). Também Correia (2003) mencionou que o modelo atual de ensino está longe da escola inclusiva, dado que prevê uma reestruturação significativa do sistema escolar e do currículo, realçando quatro pressupostos do modelo inclusivo, a que ainda nos dias de hoje devemos prestar atenção para compreender o fosso que existe entre a atual escola e a escola inclusiva que pretendemos, nomeadamente: Atitudes - acreditar generalizado que todos os alunos são capazes de obter sucesso educativo; Formação - alteração nos modelos de formação de professores, formação contínua, especializada e formação dos pais; Colaboração - criação de espírito de comunidade escolar, onde o sucesso educativo é conseguido por meio de uma participação cooperativa de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos; e Recursos - a escola deverá assegurar todos os recursos necessários.

Peng et al. (2014) afirmam que para a inclusão deixar de ser apenas um conceito, devem ser fornecidos aos docentes meios que assegurem as diferentes necessidades adicionais de suporte que os alunos precisam. Tendo em conta a análise realizada, 17,1% (n=59) dos participantes encaram que o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais; seletivas e adicionais são sempre adequadas e 34,7% (n=120) consideram adequadas muitas vezes. Verifica-se ainda que para 18,8% (n=65) dos inquiridos a abordagem multinível, enquanto modelo de suporte se orienta sempre para o sucesso dos alunos e muitas vezes para 35,8% (n=124) dos participantes. Estas concepções corroboram a hipótese de que os professores reconhecem a importância, neste caso, das medidas do novo regime jurídico da Educação Inclusiva. Reforça-se que no processo de definição das medidas a mobilizar deve estar sempre presente o princípio da personalização, sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências. Na opinião de Pereira, et al. (2018), a abordagem multinível consagra “um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas.” (p.18)

Nos termos da constituição e da lei, os pais e encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação dos seus filhos ou educandos. Quando questionados sobre a opinião se os pais/encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva, a grande parte dos inquiridos 39,9% (n=138) considera que isso apenas acontece algumas vezes, 19,9% (n=69) acham muitas

vezes e 10,7% (n=37) referem que acontece sempre. Como é do nosso conhecimento a participação ativa dos pais/encarregados de educação é fundamental em todo o processo educativo. Compete às escolas adotar e promover os procedimentos necessários de modo a garantir a efetiva participação dos pais ou encarregados de educação. No que à Educação Inclusiva diz respeito, esta situação está a ser precavida, uma vez que na primeira alteração, por apreciação parlamentar, aprovada pela Comissão de Educação e Ciência - Grupo de Trabalho da Educação Especial, ao Decreto-Lei nº 54/2018 a participação dos pais/encarregados de educação é reforçada.

Segundo o CNE (2018) as EMAEI “são estruturas de apoio de importância fundamental na identificação, planeamento e acompanhamento da intervenção pedagógica de alunos com dificuldades” (p. 9). Por sua vez, para o CE (2018) as competências e responsabilidades da EMAEI são desproporcionais, já que lhe compete, decidir, monitorizar e avaliar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, notando-se “uma certa incoerência entre a importância que se quer dar a esta nova abordagem e a este regime da “educação inclusiva” e o tempo-horário de que os profissionais da principal estrutura que o implementará disporão para o efeito.” (p. 10)

As EMAEI, enquanto recurso organizacional do novo regime jurídico da Educação Inclusiva são vistas, para 35,3% (n=122) dos inquiridos, como tendo muitas vezes uma participação ativa e 27,7% (n=96) considera que têm sempre. Na opinião de 26% (n=90) dos professores a sua atuação é sempre uma mais-valia para a promoção da educação inclusiva e para 31,5% (n=109) considera que é muitas vezes.

Quanto ao CAA, também ele um recurso organizacional, 35,3% (n=122) dos inquiridos consideram que muitas vezes são uma mais-valia na promoção da aprendizagem e da participação dos alunos e 26,9% (n=93) dos professores acham que são sempre uma mais-valia. Por conseguinte, tendo em conta estes dados, bem como os dados referentes à EMAEI validamos a nossa hipótese de que os professores reconhecem a importância, neste caso concreto, quanto aos recursos do novo regime jurídico da Educação Inclusiva.

Para Ribeiro (2003) em Casal e Fragoso (2012), a inclusão caracteriza-se pelo reconhecimento de que qualquer aluno com NE tem o direito de encontrar na escola, os recursos humanos e materiais adequados às suas necessidades. O mesmo autor sustenta que nem todos os alunos recebem uma resposta perfeitamente apropriada, tendo em consideração as suas necessidades e capacidades.

O CNE (2018) encara como positiva a criação dos CAA, considerando que essa estrutura deve estar ao dispor de todos os alunos, no entanto refere que "a formulação proposta se

afigura vaga e pouco direcionada em termos de recursos humanos e materiais, instalações e organização destes" (p. 9). Por seu lado, o CE (2018), pensa que não se devem criar estruturas com esta importância na intervenção com os alunos, sem que sejam identificados os seus elementos e seus responsáveis, consequentemente entende que deve ser repensada a constituição e a coordenação do CAA. Para a Pró-Inclusão é essencial que os CAA sejam incorporados na organização da escola considerando, mais importante ainda, que os CAA se apresentassem à escola como um amplo conjunto de competências e recursos, em cada agrupamento de escolas. Esta estrutura foi alvo de reflexão, tendo sido repensada e modificada na primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei nº 54/2018, passando as escolas a estabelecer, em sede de Regulamento Interno a constituição, as funções e a abrangência do CAA.

## **CAPÍTULO V – CONCLUSÕES**

Este trabalho surge, no contexto da nossa atividade profissional e das dúvidas e questões que se equacionam em torno da temática da inclusão de todos os alunos nas escolas. No decurso da nossa docência e da mudança de enquadramento legislativo, consideramos que a percepção acerca das conceções e práticas educativas é também muito variável. Julgamos que a reflexão em torno de questões relativas à concretização dos princípios e fundamentos legais e ideais da inclusão seria útil, podemos tirar partido das perspectivas de outros professores, expor ideias, dúvidas e dificuldades. A prática educativa diária é o palco de todas as discussões e teorizações relativamente às questões da inclusão e cabe aos professores um papel importante na operacionalização deste princípio.

Todo o movimento em volta da Educação Inclusiva, que se vive atualmente, parte do pressuposto de que a escola tem de ser uma estrutura equitativa e inclusiva. É o reconhecimento diversidade e da heterogeneidade como elemento enriquecedor, para o qual as escolas têm de estar preparadas, implicando um diferente entendimento de escola, perspectivando-a como uma organização inovadora, capaz de se alterar, de criar ambientes equitativos, no que se refere ao acesso e aos apoios e ambientes inclusivos, no sentido de melhorar o sucesso e a participação, numa escola de todos e com todos.

Segundo Elias (2019), o novo enquadramento legal existente nas escolas estimula-as “a desenvolverem planos próprios como estratégia potenciadora de melhores aprendizagens para todos, onde a flexibilidade é um instrumento para a contextualização de práticas pedagógicas e para a gestão de um currículo mais integrado, menos prescrito”.

Desta forma, o conceito de escola inclusiva torna-se mais abrangente, implicando



compromisso de todos e consequentemente mudanças relativamente às atitudes, práticas e vontades, as quais serão determinantes para o sucesso dos alunos. Assim, a organização e a gestão, a política e cultura de escola instituída e as práticas desenvolvida, tornam-se fundamentais e mais complexas certamente, requerendo um esforço de todos, de modo a garantir melhores aprendizagens de todos os alunos sem exceção.

A educação inclusiva pressupõe uma visão holística dos alunos, com o objetivo de eliminar a exclusão social, a qual está relacionada com diversos aspetos, como as atitudes e respostas à diversidade de alunos, classe social, etnia, religião, género e competências, Vittelo & Mithaug, (1998). Materializá-la implica: o conhecimento e a preparação por parte dos docentes em colaboração com a restante comunidade escolar; a elaboração adequada de adaptações curriculares; a criação estratégias, metodologias e medidas que permitam aos alunos, o desenvolvimento de capacidades e atitudes, em consonância com a aquisição de conhecimentos, com o objetivo de alcançar as competências preconizadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Chegados ao final deste estudo, importa assinalar as limitações identificadas ao longo do seu desenvolvimento, perspetivando a indicação de alguns aspetos mais relevantes:

- relativas à amostra – prosseguimos uma dimensão geográfica da amostra o mais abrangente possível, visando a leitura da realidade o mais fidedigna possível. Neste contexto, cremos ter conseguido uma aleatoriedade interessante. Também nos parece que uma extrapolação dos resultados para o universo dos professores exige uma estratificação amostral, por nível de ensino, que não coube na presente investigação;
- relativas ao estudo - outra das limitações desta investigação, que lhe é alheia, prendeu-se com a falta de estudos nacionais que cruzem as opiniões de docentes, uma vez se tratar de uma legislação recente. Tal facto, não permitiu uma discussão mais aprofundada dos nossos resultados, deixando, por isso, campo aberto para futuros estudos.

Assim como reconhecemos as limitações à concretização do estudo, acreditamos igualmente que os resultados obtidos são suficientemente ricos, permitindo adiantar um conjunto de percepções, visando a melhoria da realidade estudada, em nosso entender, aquele que deve ser o objetivo último de um trabalho de investigação.

Este tipo de estudos dará certamente uma base de conhecimentos, quanto às opiniões dos professores relativamente ao estado atual da Educação Inclusiva nas escolas.

Acreditamos que à luz da educação inclusiva, as escolas, os professores, em articulação com a família, técnicos, alunos e comunidade, estão a unir esforços por responder de forma cada vez mais adequada às potencialidades e necessidades educativas de todos os alunos.



Porém, consideramos que o atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva se complementa com vários procedimentos existentes noutros decretos, portarias, normas e despachos, estando a sua exequibilidade dependente também desta articulação.

Como fundamentos essenciais seria importante que os projetos formativos se caracterizassem pelo desenvolvimento de uma ação reflexiva, colaborativa e de resolução de problemas, orientada para a mudança.

Por fim, tendo iniciado este estudo com a questão “Qual a percepção dos professores, relativamente ao contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas?” e depois das reflexões que os resultados nos proporcionaram, perspetivamos responder aos objetivos enunciados; *Perceber a opinião que os professores têm sobre a publicação e a implementação do novo regime legal da Educação Inclusiva; Conhecer a percepção dos professores face às políticas e culturas inclusivas desenvolvidas nas escolas; Conhecer e identificar práticas docentes face à Inclusão de alunos com necessidades educativas; e Conhecer a opinião dos professores relativamente às medidas de suporte e aos recursos existentes.* Assim, com a análise efetuada, a todos os itens dos questionários, concluímos que os objetivos delineados foram amplamente atingidos, parecendo-nos evidente que, existe um longo caminho a percorrer. A legislação e a prática encontram-se no quotidiano nas nossas escolas e cruzam-se diariamente quando as dificuldades de implementação surgem e vão gradualmente sendo superadas por quem acredita ser possível fazer sempre mais e melhor, com o objetivo último da inclusão.

Tal como foi referido pela Pró-Inclusão (2019) “persistem dificuldades evidentes em levar ao quotidiano da escola, à “sala de aula”, os valores que a legislação preconiza” (p. 1). Assim, o percurso da educação inclusiva é seguramente um caminho, nunca acabado que exige o desenvolvimento de competências individuais mais específicas, no quadro de uma organização escolar mais aberta ao exterior e à mudança. Estamos certos que este quadro legislativo é um dos maiores desafios da escola, o qual implicará o envolvimento e o compromisso de todos e que, certamente terá um longo e exaustivo caminho a percorrer.

## Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003) *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Disponível em: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf)
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2007). *Young Voices: Meeting Diversity in Education*. Lisboa.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2010). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos* Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) *Perfil do Professor Inclusivo*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Disponível em: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf)
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) *Elevar o sucesso de todos os alunos – Qualidade na educação inclusiva principais. Mensagens do projeto*. Disponível em: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages\\_RA4AL-summary-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-PT.pdf)
- Ainscow, M. (1995). *Education For All: Make it Happen*. Congresso Internacional da Educação Especial. Birmingham, Inglaterra.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação á Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. Speech. (2009). *Inclusive education: the way of the future: final report Paris: UNESCO* In: International Conference on Education, 48th Session, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008.
- Alves, M. M., Ribeiro, R., & Simões, F. (2013). Universal design for learning (UDL): *Contributos para uma escola para todos*. *Tecnologias da Informação em Educação, Indagatio Didactica*, 5(4), 121-146.

- Alves, S., & Lopes-dos-Santos. (s. d.). *Bringing Disability Awareness into the General Curriculum*. University of Porto, Porto.
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* [PDF]. Retirado de [www.apa.org/ethics/code/principles.pdf](http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf).
- Artiles, A., Kozleski, E. & Waitoller, F. (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Baptista, A. (2013). *Stress e Burnout em Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.
- Campos, I., Sá, E. & Silva, M. (2007). *Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: SEESP/SEED/MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf)
- Cook, B. (2002). *Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program*. *Teacher Education and Special Education*, 25, 262-277.
- Conselho de Escolas. (2018). *Parecer 03/2018: Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. [http://www.cescolas.pt/wpcontent/uploads/2018/03/Parecer\\_03\\_2018Educacao\\_Inclusiva.pdf](http://www.cescolas.pt/wpcontent/uploads/2018/03/Parecer_03_2018Educacao_Inclusiva.pdf)
- Conselho Nacional de Educação. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Editorial do Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2018). *Parecer: Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. [http://www.cescolas.pt/wpcontent/uploads/2018/03/Parecer\\_03\\_2018\\_Educacao\\_Inclusiva.pdf](http://www.cescolas.pt/wpcontent/uploads/2018/03/Parecer_03_2018_Educacao_Inclusiva.pdf)
- Carvalho, A, O. Peixoto, L, M. (2009). *A Escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Casal, J e Fragoso, F (2012), *Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão*

- de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, pp. 538, (online). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a11.pdf>
- CAST UDL. (2006) *Learn About Universal Design for Learning (UDL)*. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Consultado em: 14/04/2019.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2014). *Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2017). *Parecer quanto ao decreto-lei n.º ... de alteração ao decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro (Versão para consulta pública) [PDF]*. Retirado de [http://floraeditora.com/wpcontent/uploads/2017/10/PARECER\\_REMODELA\\_O\\_DECRETO\\_LEI.pdf](http://floraeditora.com/wpcontent/uploads/2017/10/PARECER_REMODELA_O_DECRETO_LEI.pdf)
- Correia, L. M. (2018). *Educação de alunos com necessidades educativas especiais: a profecia cumpre-se*[PDF]. <https://www.publico.pt/2018/07/16/sociedade/opiniao/educacao-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-a-profecia-cumpre-se-1837375>
- Comissão de Educação e Ciência. (2019). Apreciação Parlamentar – “Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que ‘estabelece o regime jurídico da educação inclusiva’”. Grupo de trabalho da educação especial. Retirado de: [https://drive.google.com/file/d/19W4pWvDcXLtWj\\_mbfQTtVsKIbtSDjo59/view](https://drive.google.com/file/d/19W4pWvDcXLtWj_mbfQTtVsKIbtSDjo59/view)
- Costa, I. (2011). *Escola Inclusiva nem Agrupamento de Escolas: Estudo de Caso* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Dymond, S., Renzaglia A. & Chun E. (2008). *Inclusive high school service learning programs: Methods for and barriers to including students with disabilities. education and training in developmental disabilities*, 43 (1), 20 – 36.
- Elias, F. (2019). As linhas com que se pode coser a Escola. Retirado de: <https://www.publico.pt/2019/03/27/sociedade/opiniao/linhas-coser-escola-1866958>
- FENPROF. (2017). *Parecer: Proposta do Governo de regime legal de inclusão* [PDF]. [https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_11078/Anexos/](https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_11078/Anexos/)

Rev\_DL\_3-Parecer\_da\_FENPROF.pdf

- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, V. D. (2002). Tendências Futuras para a Educação Inclusiva. *Inclusão*, pp. 11-32.
- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in the Asia-Pacific region: what about teachers' Education? In Forlin, C. and Lian, Ming-Gon John (eds.) *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region*. London: Routledge.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). *Educação, diferença e psicologia*. Scielo: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a10.pdf>
- Hedegaard-Hansen, J. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (1), 89-98, DOI: 10.1080/13603111003671632
- Hsieh, W., Hsieh C., Ostrosky, M. & McCollum J. (2012). Taiwanese First Grade Teachers' Perceptions of Inclusive Education. *The International Journal of Inclusive Education* 16 (1), 71 – 88.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2014) Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial. Retirado de: [https://drive.google.com/file/d/0B6\\_xIqZMbFWcVXMzV3NtWTZ4N1U/edit](https://drive.google.com/file/d/0B6_xIqZMbFWcVXMzV3NtWTZ4N1U/edit)
- Mendes, O. (2012). *Atitude dos professores titulares de turma face à participação de alunos com multideficiência em sala de aula*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Mesquita, M, “Escola para Todos – O percurso necessário. Mito ou Realidade?” (s/d, pp.11). Retirado de: [http://www.ensino.eu/media/5495/Escola\\_para\\_Todos.pdf](http://www.ensino.eu/media/5495/Escola_para_Todos.pdf)
- Nelson, L.L. (2013). *Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning*. Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co., 151 p.
- OCDE. (2009). *Avaliação de Professores em Portugal*. Retirado de [www.oei.es/pdf2/avaliacao\\_professores\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf)
- Parlamento Europeu. (2014). *Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as políticas dos*

- Estados-Membros relativas a crianças com deficiência*. Bruxelas: União Europeia.
- Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Peng, J., McNess, E., Thomas, S., Rong, X., Zhang, C., Zhong, J. et al. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development* 34, 77-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.04.005>
- Prata, C. & Serra, H. (2018). *O envolvimento da família no desenvolvimento de competências em crianças com dificuldades na leitura*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto: Portugal.
- Pró-Inclusão. (2019). *Decreto-Lei n.º 54/2018: para onde aponta o vivido*. Retirado de: [https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avalia%C3%A7%C3%A3o\\_5\\_4\\_versao\\_final.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avalia%C3%A7%C3%A3o_5_4_versao_final.pdf)
- Quaglia, B. W. (2015). Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum. *A Journal of the Society for Music Theory*, 1-21.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59-75.
- Rebelo, M. (2011). *Concepções e Práticas de Professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13
- Rodrigues, D (2001), *Educação e Diferença valores e praticas para uma educação inclusiva*, Porto, Porto Editora.
- Rodrigues, D. (. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Magalhães, M. B. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D; Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam

- os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 41-60.
- Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca* [https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david\\_jletras\\_mai2019.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david_jletras_mai2019.pdf)
- Serra, H. (2009). *Educação Especial, Estigma ou Diferença?* Obtido em 12 de Agosto de 2019, de Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/340/Helena%20Serra%20%282%29.pdf?sequence=1>
- Sanches-Ferreira, M. & Micaelo, M. (2010). *Teacher education for inclusion country report Portugal*. Odense, Denmark: European Agency for the Development of Special Needs Education.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão - Um guia para educadores*. Artmed.
- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M. & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (10), 1106-1118, DOI: 10.1080/13603116.2012.741146
- Thomas, G. & Loxley A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Series Editors: Gary Thomas and Christine O'Hanlon.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2001). Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009) *Policy Guidelines on inclusion in Education*. Paris: UNESCO Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon*. Fórum Mundial de Educação (FME 2015). Coreia

do Sul.

Vieira, M. (2011). *Relação Escola/Família na Inclusão de Crianças com NEE nas Turmas do Ensino Regular* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Warnock, H. M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

### **Legislação**

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho.

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.).



## Anexos

# O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas - percepção dos professores

Caro(a) colega:

O presente inquérito por questionário enquadra-se no âmbito de um projeto de investigação, integrado no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor.

Este inquérito por questionário tem a finalidade de conhecer a percepção dos professores sobre o contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas.

O questionário dirige-se a professores, é anónimo e as respostas são confidenciais destinando-se apenas para fins académicos.

A sua colaboração é imprescindível para o êxito deste trabalho, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração e disponibilidade.

**\*Obrigatório**

## I – Caracterização Pessoal

### 1. Género \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Masculino  
☐ Feminino

### 2. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 35 anos  
☐ De 36 a 45 anos  
☐ De 46 a 55 anos  
☐ Mais de 56 anos

### 3. Tempo de serviço \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 10 anos  
☐ De 11 a 20 anos  
☐ De 21 a 30 anos  
☐ Mais de 31 anos

### 4. Situação profissional \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Contratado  
☐ QZP  
☐ QA  
☐ Outra: \_\_\_\_\_

**5. Nível de ensino que leciona? \****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pré-Escolar
- ☐ 1º ciclo
- ☐ 2º ciclo
- ☐ 3º ciclo
- ☐ Secundário

**6. No presente ano letivo encontra-se a lecionar? \****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Ensino Regular
- ☐ Educação Especial
- ☐ Apoio Educativo
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**7. Região do país na qual se encontra a lecionar? \****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Norte
- ☐ Centro
- ☐ Sul
- ☐ Ilhas

**8. Habilitações Académicas: \****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

**9. Possui formação especializada em Educação Especial? \****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

**Contexto Profissional**

**10. Decreto-Lei nº 54/2018 - Publicação \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não
Conhece o Decreto-Lei nº 54/2018?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que a publicação do Decreto ocorreu em data oportuna?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizou formação no âmbito do referido Decreto?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. Decreto-Lei nº 54/2018 - Implementação \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Considera que o manual "Para uma Educação Inclusiva" contribui para esclarecer dúvidas relacionadas com o Decreto?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que o Decreto está a ser devidamente implementado e de forma sustentada?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que existem dificuldades na implementação do Decreto?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em sua opinião o referido Decreto é considerado como um normativo legal para todos os alunos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em sua opinião os docentes têm noção que este Decreto é um normativo legal a aplicar por todos os professores?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com a publicação deste normativo as escolas desenvolveram mecanismos de monitorização e supervisão?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com a publicação deste diploma legal alterou as suas práticas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Em sua opinião, as dificuldades de implementação do Decreto-lei nº 54/2018 devem-se a: \****Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Excessivo nº de alunos por turma  
☐ Falhas na formação inicial dos professores  
☐ Falta de formação continua dos professores  
☐ Falta de recursos humanos  
☐ Falta de recursos materiais  
☐ Falta de articulação entre os intervenientes  
☐ Falta de estratégias de intervenção adequadas  
☐ Outra: \_\_\_\_\_

**13. Decreto-Lei nº 54/2018 - Práticas Inclusivas \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Considera que a sua escola tem uma cultura e política de escola inclusiva?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que a sua escola promove ações de formação/sensibilização para o desenvolvimento da filosofia de educação inclusiva?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14. Decreto-Lei nº 54/2018 - Práticas Inclusivas \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Considera que os professores implementam uma cultura e política de educação inclusiva?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existente na escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enquanto professor considera que todos os alunos são igualmente valorizados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enquanto professor concorda com a legislação em vigor, no que concerne às adaptações e inclusão de todos os alunos, nas turmas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acha benéfico a inclusão de todos os alunos nas turmas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acha que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares similares?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15. Decreto-Lei nº 54/2018 - Igualdade de Oportunidades \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Considera que os professores do seu agrupamento realizam um trabalho direcionado a qualquer aluno, independentemente das suas características?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que no seu agrupamento todo e qualquer aluno é valorizado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que no seu agrupamento todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16. Decreto-Lei nº 54/2018 - Prática Docente \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Considera que existe um trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que os professores ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber na sala de aula qualquer aluno?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que o professor do ensino regular sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores necessidades educativas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando os alunos com maiores necessidades educativas têm dificuldades com uma tarefa é capaz de os ajustar ao seu nível de realização?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando os alunos com maiores necessidades educativas revelam problemas com as tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidades e de atitudes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**17. Das estratégias que se seguem, indique quais as que permitem adequar o processo de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com NE. \***

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Tarefas/atividades diversificadas
- ☐ Recursos diversificados
- ☐ Diferentes modalidades e instrumentos de avaliação
- ☐ Diversificação de métodos e estratégias de ensino
- ☐ Adaptação de materiais
- ☐ Remoção de barreiras na organização de espaço e do equipamento
- ☐ Trabalho de pares e de grupo
- ☐ Tutoria de pares
- ☐ Monitorizar, de forma sistemática e regular, a realização das tarefas
- ☐ Motivação e reforço da autoestima dos alunos
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**18. Decreto-Lei nº 54/2018 - Medidas e Recursos \***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concorda com o "continuum" de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais; seletivas e adicionais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concorda que a abordagem multinível entendida como um modelo de suporte à aprendizagem se orienta para o sucesso de todos os alunos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que os pais/encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera uma mais-valia a criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) para a promoção da educação inclusiva?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que a EMAEI do seu agrupamento tem uma participação ativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No seu agrupamento, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) é constituído por todos os recursos humanos e materiais existentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera uma mais-valia a criação do CAA para a promoção da aprendizagem e da participação?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>